Uber philosophisc... propadeutik von Rudolf Lehmann

Rudolf Lehmann

standteil des Lehrplans gewesen war, auf den einzelnen Anstalten weiter gelehrt werden könne oder solle. Die Folge davon war, dafs an den allermeisten Gymnasien die Propädeutik von jetzt ab wegfiel, und dafs die preufsischen Lehrpläne vom Jahr 1892 das Fach kurzer Hand übergehen oder vielmehr, mit einer nichtssagenden Bemerkung von anderthalb Zeilen bei Seite schieben konnten, ohne dadurch an dem Bestehenden etwas Thatsächliches zu ändern.

Diesem Thatbestand gegenüber erhebt sich nun die Frage: kann und darf der Mangel an geeigneten Lehrkräften wirklich ein Grund für eine Schulregierung sein, ein Lehrfach, auf das sie einigermafsen Wert legt, fallen zu lassen? Die Behörde hat die Prüfungsbestimmungen in der Hand, sie übt durch ihre blofsen Anforderungen einen entscheidenden Einflufs auf die Vorbildung der Gymnasiallehrer aus, sie hat endlich das Recht, die Lehrkräfte entsprechend zu verteilen: und da sollte es nicht möglich sein, die nötige Anzahl solcher Kräfte für jedes wichtigere Fach zu gewinnen und, wenn sich einmal ein Mangel einstellt, denselben in wenigen Jahren auszugleichen?[1] Wie steht es denn mit anderen Fächern, an deren Unentbehrlichkeit heute kein Mensch zweifelt? Vor wenigen Jahrzehnten noch mangelte es fast gänzlich an Lehrern des Deutschen, die zugleich fachmäfsig und allgemein genug vorgebildet waren, um auf dem schwierigen und bis dahin wenig angebauten Gebiet Erspriefsliches zu leisten, — und der deutsche Unterricht zeigte denn auch das entsprechende Bild der Unzulänglichkeit in Methoden und Erfolgen. Nicht anders erging es der Physik, und ähnlich verhält es sich heute noch mit den modernen Sprachen gegenüber den erhöhten Anforderungen, welche die Gegenwart mit Recht an den Unterricht stellt: wem aber wäre es in den Sinn gekommen, die Physik, das Französische oder gar das Deutsche deshalb aus dem festen Bestand unserer Lehrfächer zu streichen? Gerade der Zwang des Bestehenden ist es, der hier heilsam gewirkt und allmählich zu vollkommneren Leistungen geführt hat. Und steht es mit der Philosophie nicht ebenso? Für die Beseitigung des philosophischen Unterrichts war mithin der Mangel an Lehrkräften selbst damals kein stichhaltiger Grund, als er — was zu Anfang der achtziger Jahre wohl unzweifelhaft der Fall war — wirklich bestand; heute aber vollends hat sich der allgemeine Stand der philosophischen Bildung so wesentlich gehoben, dafs von einem Mangel an philosophisch gebildeten Lehrern nicht füglich mehr die Rede sein kann.

Denn das wird man allerdings, obzwar widerwillig, zugeben müssen, dafs die deutsche Philosophie selbst nicht ohne Schuld daran war, wenn mit ihr so kurzer Hand verfahren werden konnte, und dafs um die Mitte des 19. Jahrhunderts der Zustand der Wissenschaft und des Unterrichts, der dieselbe vertrat, die Nichtachtung der Schulbehörde bis zu einem gewissen Grade rechtfertigt. Auf den glänzenden Aufschwung zu Ende des 18. und zu Anfang des 19. Jahrhunderts war schnell eine längere Periode des Niedergangs gefolgt. Man kann der deutschen Philosophie in den Jahren, die zwischen Hegels Tode und der Begründung des neuen Reiches liegen, den Vorwurf nicht ersparen, dafs sie den überkommenen Schatz an Gedanken und Methoden weder zu verwerten noch auch nur zu bewahren imstande gewesen ist. Das glänzendste Talent der Zeit, der letzte der grofsen deutschen Metaphysiker, rang in unfreiwilliger Verborgenheit lange Zeit vergeblich nach Anerkennung. Die exakte Klarheit jüngerer naturwissenschaftlich geschulter Forscher, wie Lotze und Helmholtz, kam

---

[1]) Dies giebt auch Wendt (Baumeisters Handbuch VII, 141) zu, gewifs ein erfahrener Beurteiler schultechnischer Fragen: „Die Schulverwaltung", sagt er, „hat es doch in der Hand, von den Lehrern der Gymnasien diejenigen Vorstudien zu erreichen, die ihr Beruf von ihnen fordert".

zunächst doch nur den naturwissenschaftlichen Einzelfächern zugute, weil sie nur hier allgemeine Anerkennung fand. Die Universitätsphilosophie, die gröfstenteils immer noch unter den Nachwirkungen Hegels und seiner Schule stand, war in dürrem Schematismus erstarrt; sie gefiel sich in endlos wiederholten, mehr oder weniger gleichförmigen Versuchen metaphysischer Systembauten; im besten Falle beanspruchte sie nichts anderes zu sein als eine historisch-kritische Wissenschaft, die als solche auf die unmittelbare Erfassung des Lebens und seiner Probleme verzichtete. Die unausbleibliche Folge war, dafs das allgemeine Interesse der Gebildeten, auch der wissenschaftlich Gebildeten, sich mit kaum verhehlter Verachtung von dem unfruchtbaren Treiben abwandte, und dafs in dem Volke, das einst auf den Denkernamen stolz gewesen war, ein öder Materialismus oder eine noch ödere Gleichgiltigkeit gegenüber den wichtigsten Fragen der Menschheit Platz greifen konnte.

Unter diesen Verhältnissen sind die Lehrer, welche in den sechziger und siebenziger Jahren den philosophischen Unterricht zu erteilen hatten, in die Philosophie eingeführt worden: und wie konnte man erwarten, dafs sie ihn nach einer solchen Vorbildung lebendig und erfolgreich zu gestalten vermocht hätten? Waren es doch fast durchweg Fachphilologen, die von der Universität her zum gröfsten Teil nicht einmal das nötige Wissen und Verständnis, geschweige denn ein wirklich lebendiges Interesse für philosophische Fragen mitbrachten. Dazu war die Propädeutik äufserlich an Schranken gebunden, die jede freiere Entwickelung von vornherein hemmen mufsten. Ein unzulänglicher Raum — eine Wochenstunde in den letzten zwei Schuljahren — war ihr zugeteilt, und die Personalunion mit dem deutschen Unterricht, die allgemein üblich war, beschränkte die Auswahl der Lehrkräfte und legte überdies dem Lehrer die Versuchung nah, die Stunden, die für die Philosophie angesetzt waren, für sein eigentliches Fach zu benutzen, das ja ebenfalls nur unzulänglich mit Raum bedacht war. Vielfach wurden die Stunden ganz in einem philologischen Sinne erteilt: noch glücklich, wenn sie etwa der Einführung in das Verständnis der Platolektüre dienten, — schlimmer aber, wenn sie im Anschlufs an Trendelenburgs weit verbreitetes Schulbuch ganz und gar auf die Interpretation ausgewählter Textstellen des Aristoteles — ähnlich wie einst in den Klosterschulen des Mittelalters — verwandt wurden. Woher hätte bei einem solchen Betrieb dem Lehrer Frische und Kraft, dem Schüler lebendiges Interesse kommen sollen? Wie hätte ein solcher Unterricht fruchtbar und nun gar von nachhaltiger Wirksamkeit werden können?

In die geschilderte Zeit nun aber und unter die dargelegten Zustände fallen die Bildungsjahre nahezu aller der Männer, die das Unterrichtswesen in Deutschland seither geleitet haben und heute noch leiten. Kann es da Wunder nehmen, wenn die meisten von ihnen mit Geringschätzung auf eine Wissenschaft blicken, die ihnen dereinst in so abschreckender Gestalt entgegengetreten ist, wenn sie für die Jugend nichts von einem Lehrfach erhoffen, das ihnen in ihrer eigenen Jugend nur als ein unfruchtbarer Ballast erscheinen mufste?

Und doch gehört jener Zustand der Philosophie heute der Vergangenheit an; er ist längst erfreulicheren Verhältnissen gewichen. Der Aufschwung, den das deutsche Geistesleben seit den Jahren 1866—70 genommen hat, ist ganz besonders auch der Philosophie zugute gekommen. Nicht gerade, dafs wiederum eine Zeit grofser philosophischer Persönlichkeiten und metaphysischer Schöpfungen angebrochen wäre, wie zu Anfang des Jahrhunderts; aber die gewaltigen Fortschritte der Naturwissenschaften einerseits, der „Rückgang auf Kant“ anderseits stellten der Wissenschaft und ihren

Vertretern eine unermeſsliche Reihe von gröſseren und kleineren Aufgaben, und da der Zusammenhang zwischen Erfahrungsthatsachen und philosophischem Denken weit entschiedener als früher betont wurde, so konnte der Einzelne mit seiner Forschung immer nur einen beschränkten Kreis bewältigen und sah sich auf Mitarbeiter und Schüler angewiesen. Arbeiten wie die Diltheys und Windelbands hoben die Geschichtsschreibung der Philosophie auf eine früher nicht gekannte Höhe und gaben zahlreichen Nachstrebenden Anregung und Richtschnur zu weiterer Forschung. So zeigen denn seit etwa fünfundzwanzig Jahren eine Reihe von philosophischen Disciplinen, sowohl Erkenntnistheorie und Psychologie, wie die geschichtliche Durchforschung des philosophischen Denkens, reges und frisches Leben, in der Litteratur wie an den Universitäten. Werke wie Fr. A. Langes Geschichte des Materialismus oder Paulsens Einleitung in die Philosophie haben das Interesse an philosophischen Fragen und Debatten in weiten Kreisen wieder entfacht. Die Gelehrten, welche heute die philosophischen Lehrstühle innehaben, sind durchschnittlich ihren Vorgängern aus dem letztvergangenen Geschlecht an Wissen und Können beträchtlich überlegen; die philosophischen Lehrsäle, welche einst leer und verödet waren, haben sich längst aufs neue gefüllt, und ein Schülergeschlecht ist unter den jüngeren Gymnasiallehrern herangereift, das die Ergebnisse des Forschergeistes auch für die Schule fruchtbar zu machen wohl im stande ist. Und so haben sich denn auch aufs erfreulichste die Stimmen vermehrt, die sich für die Wiederherstellung des propädeutischen Unterrichts erheben. Kaum eines der letzten zehn Jahre ist vergangen, ohne eine mehr oder weniger bedeutsame Kundgebung in diesem Sinne zu bringen[1]).

---

[1]) Ich stelle im folgenden diese Stimmen und Kundgebungen, soweit sie mir zugänglich geworden sind, zusammen. Der erste, der nach der verhängnisvollen Bestimmung der Preuſs. Lehrpl. von 1882 entschieden für eine Wiederherstellung und Erweiterung des philosophischen Unterrichts eintrat, ist Fr. Paulsen, sowohl in dem Aufsatze „Über Vergangenheit und Zukunft der Philosophie im gelehrten Unterricht“ (Centralorgan f. d. Interessen des Realschulwesens, 1885), als auch in der Schluſsbetrachtung seiner „Geschichte des gelehrten Unterrichts“ (1885 u. 97). — 1890 (u. 1897) hat sodann der Verf. dieser Abhandlung in einem längeren Kapitel seines Buches „Der deutsche Unterricht“ Vorschläge zur Neubelebung der Propädeutik gemacht. Es folgten 1893: G. Leuchtenberger, Die philosophische Propädeutik auf den höheren Schulen, ein Wort zu ihrer Wiedereinsetzung in ihre alten Rechte. — 1894: Fr. Polle, Über den Schulunterricht in der Philosophie (Prgmm. Dresden) und W. Schuppe, Erfolg und Miſserfolg (Zeitschr. f. d. Gymnw.). — 1895: Th. Ziegler, Die Philosophie in der Schule (Vortrag geh. auf der 43. Philologenvers. zu Köln, abgedr. in der Beilage zur Allgemeinen Zeitung). — 1896: G. Wendt, Die philosophische Propädeutik (Baumeisters Handbuch VII, 134 ff.). — 1897 wiederum Paulsen in dem Artikel Philosophische Propädeutik in Rein's Encyklopädischem Handbuch der Pädagogik. — 1898: R. Eucken, Was läſst sich zur Hebung der philosophischen Bildung thun? (Zukunft No. 28). — 1899 endlich: O. Weiſsenfels, Die Philosophie auf dem Gymnasium (Zeitschr. f. d. Gymn LIII).

Bei dieser Zusammenstellung ist die sehr umfangreiche österreichische Propädeutiklitteratur nicht berücksichtigt, weil sie, unter andern Umständen entstanden, nicht erst für den Unterricht im allgemeinen einzutreten braucht. Doch darf ich es nicht unterlassen, auf die vielen lehrreichen und beachtenswerten Arbeiten hinzuweisen, welche die philosophische Propädeutik in den letzten anderthalb Jahrzehnten in dem Nachbarlande gezeitigt hat. In erster Reihe ist hier A. Höfler zu nennen, der seit 1884 mit ebenso umfassendem Wissen wie entschiedenem Zielbewuſstsein für eine Um- und Ausgestaltung der Propädeutik in wissenschaftlichem Sinne eingetreten ist, und mit einer groſsen Reihe von methodologischen Arbeiten und praktischen Unterrichtsbüchern reformatorisch gewirkt hat. Besonders hervorzuheben sind: „Zur Propädeutikfrage“. Wien 1884 (vgl. A. Meinong, „Über philosophische Wissenschaft und über Propädeutik“. Wien 1885); „Zur Reform der philosophischen Propädeutik“ (Zeitschr. f. d. österr. Gymn. 1890 und 1899); „Grundlehren der Logik“ (Wien 1890 u. 1896); Grundlehren der Psychologie“ (1898). Wenn Höfler in all diesen Arbeiten bis zu einem gewissen Grade über das Maſs des in der Schule Erreichbaren hinausgeht, so hindert das keineswegs, aus denselben reiche Anregungen und Belehrungen zu schöpfen.

Unter diesen Umständen wäre es doch wohl kaum zu verstehen, dafs sich die Leiter unseres Schulwesens vor wie nach dem philosophischen Unterricht abgeneigt zeigen, dafs der heutige Stand der Wissenschaft sie nicht längst gezwungen hat, ihm Rechnung zu tragen, — wenn ihnen nicht ein allgemeines Vorurteil zu Hilfe käme, das sich von jeher in den Kreisen der nicht philosophisch Gebildeten behauptet hat: das Vorurteil von der Wertlosigkeit der Philosophie.

Es ist eine seltsame Thatsache, dafs keine Wissenschaft dem Aufsenstehenden so wenig Respekt einzuflöfsen pflegt wie diese, die doch dem, der sie kennt, als die Königin der Wissenschaften erscheint. Begreiflich ist das vielleicht einem Gegenstande gegenüber, der auf keinerlei fachmäfsigen Voraussetzungen zu beruhen und deshalb jedem ohne weiteres zugänglich zu sein scheint, dessen eigentümliche Schwierigkeiten aber gleichwohl sein wahres Wesen vor naschenden Streifblicken, wie sie das grofse Publikum liebt, thatsächlich verhüllen. Fragen wir nun aber, worauf sich jenes Vorurteil stützt, auf welche Gründe sich diejenigen berufen, die vom Unwert der Philosophie im allgemeinen und für die Jugendbildung insbesondere so fest überzeugt sind, so sind es drei Einwürfe, die in veränderter Form immer wieder vorgebracht werden, und die von Aristophanes' Wolken bis auf Voltaires Candide den Spöttern als Angriffswaffe haben dienen müssen. Man wirft der Philosophie vor, dafs sie keinerlei feste Ergebnisse aufzuweisen habe, sondern es im besten Falle nur zu allgemeinen Hypothesen bringe, die häufig mit den Thatsachen in Widerspruch stünden; dafs infolge dessen die verschiedenen Philosophen nicht untereinander übereinstimmten, vielmehr der eine stets alles das bestreite, was die übrigen aufgestellt hätten. Soweit aber nicht die Ergebnisse der Philosophie in Betracht kämen, sondern die Denkweise selber, durch welche diese letzteren erzielt werden sollten, so würden die Menschen durch sie vom einfachen Erfassen des Thatsächlichen ab und nach irgend welchem Wolkenkuckucksheim hingelenkt; sie lernten nur immer über sich statt um sich zu schauen und sie würden nicht nur für das praktische Leben, sondern auch für alle unbefangene Erfahrungserkenntnis unbrauchbar gemacht. Was aber endlich die sittliche Wirkung der Philosophie betrifft, so weist man darauf hin, dafs nicht nur bei manchem hervorragenden Denker ein scheinbarer oder wirklicher Widerspruch zwischen Leben und Lehre hervortritt, sondern dafs es nur ausnahmsweise einmal einen oder den andern Philosophen gegeben hat, dessen Lebens- und Handlungsweise sich völlig mit dem sittlichen Ideal deckt, das er aufgestellt hat; und dem allgemeinen Vorurteil genügt diese Wahrnehmung, um den Schlufs daraus zu ziehen, dafs dem philosophischen Denken eine sittliche Wirkung nicht zukomme oder, wie man es gerne ausdrückt, dafs die Philosophie eines Menschen mit seiner Moral meist nichts zu thun habe. Jedem dieser Einwürfe nun liegt — das läfst sich nicht leugnen — etwas Thatsächliches zu Grunde, aber dieses Thatsächliche ist überall durch Mifsverständnis verzerrt und einseitig zu Ungunsten der Philosophie ausgebeutet. Was die Philosophie nicht leisten kann, zum guten Teil auch gar nicht leisten will, wird hervorgehoben; das Grofse und Bedeutende, was sie wirklich leistet, ist dabei übersehen.

Es würde den Rahmen dieser Untersuchung sprengen, wenn wir es unternehmen wollten, diese Leistungen des philosophischen Denkens auch nur in ihren grofsen Zügen einigermafsen erschöpfend darzustellen. Allein wenigstens jene Mifsverständnisse zu beseitigen, die wahre Bedeutung des philosophischen Denkens gegenüber den einseitigen Einwürfen des populären Vorurteils sicher zu stellen: dieser Aufgabe werden wir uns nicht entziehen können. Man mufs über die

allgemeine Bedeutung der Philosophie im Reinen sein, bevor man sich über ihren Wert für die Jugendbildung verständigen kann.

Es ist zweifellos richtig, dafs die Bedeutung der Philosophie nur zum geringsten Teil in den unmittelbaren und thatsächlichen Ergebnissen liegt, die das philosophische Denken festgestellt hat. Solcher Ergebnisse hat sie wenig aufzuweisen, weniger als die meisten selbst der untergeordneteren Einzelwissenschaften. Eine Anzahl logischer und erkenntnistheoretischer Sätze und Bestimmungen, eine Reihe psychologischer Begriffe und Gesetze: damit dürfte alles das erschöpft sein, was man als den unanfechtbaren Erwerb der philosophischen Wissenschaften bezeichnen darf. Diese Sätze und Bestimmungen sind freilich — das soll gleich vorweg bemerkt werden — von der gröfsten Bedeutung, nicht nur für alles wissenschaftliche Denken und Arbeiten, sondern für das gesamte Geistesleben überhaupt; sie sind zu einem grofsen Teil in die allgemein herrschende und populäre Auffassung von der Welt und dem Menschen übergegangen, und sie bilden daher eine der Grundlagen aller gelehrten, zum Teil aller allgemeinen Bildung. Aber wie gesagt, grofs und umfassend ist dieser gleichsam eiserne Bestand der Philosophie nicht. In früheren Zeiten glaubte man wohl, dafs die Philosophie imstande wäre, die Welt und alles, was in ihr vorgeht, in einem grofsen System von Begriffen ebenso genau und der Wirklichkeit entsprechend wiederzugeben, wie etwa die heutige Mechanik die Bewegungsvorgänge der unorganischen Natur in Zahlenverhältnissen wiedergieht, und dafs es sich nur darum handle, das richtige Begriffssystem zu konstruieren. Das glauben wir heute nicht mehr: wir wissen, dafs die Totalität des Seins oder Geschehens sich niemals so in Begriffe fassen lassen wird, dafs sie völlig dadurch gedeckt wird. „Du kerkerst den Geist in ein tönend Wort, doch der freie wandelt im Sturme fort!" hat schon vor hundert Jahren der grofse Dichterphilosoph geschrieben. Wir wissen heute, dafs die grofsen metaphysischen Systeme, welche jenem Wahne ihren Ursprung verdankten, Dichtungen sind, in denen sich der Geist ihrer Schöpfer treuer als die Welt wiederspiegelt, und dafs die wissenschaftliche Bedeutung, die diesen Schöpfungen innewohnt, immer nur in einzelnen grofsen Wahrheiten beruht, vor allem aber in den neuen Wegen, in der Methode der Anschauung und Erkenntnis, die sie dem wissenschaftlichen Denken eröffnet haben.

Daher ist denn der Wert der Philosophie durch das, was man als ihre positiven Ergebnisse bezeichnen kann, nur zum geringsten Teile erschöpft: ein weitaus gröfserer Teil ihrer Bedeutung beruht auf den mittelbaren Errungenschaften, die sie für die Einzelwissenschaften gezeitigt hat. Es liegt in der Natur des philosophischen Denkens, dafs es zunächst ohne Schranken um sich greift und sich aller der Erfahrungsstoffe und Ideen bemächtigt, die von den Spezialwissenschaften noch nicht systematisch bearbeitet worden sind. Die allgemeinen Anschauungen nun, die Begriffe und Einteilungen, welche das philosophische Denken auf diesen weiten und unbebauten Gebieten geschaffen hat, werden im Laufe der Zeit von der Einzelwissenschaft mit ihren ausgebildeten Methoden zwar vielfach berichtigt und verändert, zunächst aber bilden sie die Grundlage und den Ausgangspunkt, von wo aus sich jene erst zu entwickeln vermag. Dann erst kann die Spezialwissenschaft als solche auftreten, wenn das allgemeine und voraussetzungslose, mit anderem Worte das philosophische Denken ihr Gebiet, ihre Probleme und Ziele im allgemeinen bestimmt und damit ihre Entwickelung vorbereitet hat. Ist das geschehen und hat das gewonnene Erfahrungsmaterial einen gewissen Umfang angenommen, so löst sich im geschichtlichen Gange des Geisteslebens die Einzelwissenschaft aus dem Schofse der

Philosophie los, um sich zu einem selbständigen Dasein zu entfalten. In diesem Sinne also ist die Philosophie die Mutter aller Wissenschaften. Bei den Griechen der klassischen Zeit galt sie in der That noch als Inbegriff alles Wissens und Forschens überhaupt; und erst allmählich begann damals der Prozefs, der die einzelnen Wissenschaften zu selbständigen Organismen gestaltete; aber abgeschlossen ist derselbe heute noch nicht; die Entwickelung der Physik und Mechanik in den letzten Jahrhunderten, die Entwickelung der Psychologie in unseren eigenen Tagen geben die anschaulichsten Beispiele seiner Fortdauer.

Diese umfassende und schöpferische Kraft nun wohnt der Philosophie deshalb inne, weil sie mehr ist als eine Anzahl von Lehrsätzen und Hypothesen, mehr als jede einzelne Lehre sein kann. Die Philosophie ist ihrem Wesen nach überhaupt nicht ein bestimmtes Gebiet des menschlichen Denkens und Forschens, etwa gar dasjenige, worüber sich erfahrungsmäfsig nichts aussagen liefse, sie ist vielmehr eine Art zu denken, eine Methode zu forschen, die auf jedes Gebiet angewendet werden kann und will.

Es ist nun freilich unleugbar, dafs die Philosophie so, wie sie in ihrer geschichtlichen Entwicklung vorliegt, nicht eine, sondern viele Denkweisen und Methoden umfafst, und dafs sich diese letzteren keineswegs in Übereinstimmung miteinander befinden. Eben daher betrachtet das Vorurteil, von welchem oben die Rede war, die Philosophie einfach als einen öden Kampfplatz widersprechender Lehren und persönlicher Gegensätze. Solche Widersprüche und Kämpfe sind zweifellos vorhanden, aber über sie alle hinweg lassen sich doch wohl einige Züge aufweisen, in welchen die gemeinsame Grundrichtung und damit denn auch die wahre Bedeutung des philosophischen Denkens zu Tage tritt. Diese Richtung nun geht darauf hinaus, einen einheitlichen und gesetzmäfsigen Zusammenhang in der unendlichen Mannigfaltigkeit der Thatsachen und Gesetze zu finden, welche die Einzelwissenschaften auf den verschiedensten Gebieten festgestellt haben. Die Erfahrungsthatsachen, von denen der einzelne Denker ausgehen mufs, wenn er jener Einheit zustrebt, waren oft unzureichend bekannt oder falsch gedeutet: zumeist war der Gesamtstand des menschlichen Wissens, zuweilen der Kulturzustand des einzelnen Volkes oder Zeitalters Schuld daran; und ausbleiben kann es nicht, dafs die Systeme und Anschauungen, die in verschiedenen Voraussetzungen wurzeln, einander widersprechen, ebenso wie es unvermeidlich ist, dafs dieselben Voraussetzungen nach dem Einflufs verschiedener Geistes- und Gemütsanlagen zu verschiedenen Gebilden verknüpft und gestaltet werden. Aber als gemeinsamer Charakterzug alles philosophischen Denkens bleibt jenes Streben, einen grofsen und allgemeinen Zusammenhang herzustellen und die einzelnen Thatsachen und Dinge in diesem Zusammenhange zu überblicken, wie andererseits die Gesetze dieses allgemeinen Zusammenhangs in jeder einzelnen Erscheinung wiederzufinden. Nur ein Mittel hierzu ist dasjenige, was man gewöhnlich als das eigentliche Kennzeichen des philosophischen Denkens ansieht, nämlich die abstrakte Form, in der es sich zu bewegen pflegt. Aber es ist zugleich ein wesentliches Mittel, und dadurch, dafs sie die Dinge in begrifflicher Schärfe fafst und einander gegenüberstellt, ist die Methode der Philosophie für einen grofsen Teil der übrigen Wissenschaften vorbildlich; sie erhebt die stärksten Ansprüche an die menschliche Denkkraft und zeigt dieselbe auf ihrer Höhe. Philosophie also ist Streben nach Einheit der Erkenntnis, nach Einheit in der Auffassung der Welt, deren einzelne Erscheinungen und Gesetze uns Erfahrung und Erfahrungswissenschaft vermitteln.

Das wesentlichste Glied aber dieses Zusammenhangs sind wir selbst, und als ihre wichtigste

Aufgabe hat die Philosophie es daher zu allen Zeiten betrachtet, den Zusammenhang zu bestimmen, der zwischen unserem eigenen Dasein und Wesen und dem der Aufsenwelt besteht. Wenn aber der Philosoph diesen Zusammenhang in seinen Hauptzügen festgestellt zu haben glaubt, dann kann es nicht fehlen, dafs er aus dieser Erkenntnis Folgerungen für sein und seiner Mitmenschen praktisches Verhalten zieht. So wird die Philosophie — und das ist die dritte Seite ihrer Bedeutung — zu einer praktischen Norm, zu einer sittlichen Überzeugung. Ob es dem einzelnen Denker mehr oder weniger gelingt, dieser selbstgeschaffenen Norm gemäfs zu handeln und zu leben, oder ob er es auch nur ernsthaft versucht, ist eine Frage, die von seinem persönlichen Charakter und seiner Willenskraft abhängt, und die für oder wider den Wert seiner philosophischen Gedanken nichts beweist. Nur dann könnte diese Frage verhängnisvoll für die Philosophie überhaupt werden, wenn es eine Thatsache wäre, was das populäre Vorurteil freilich gern annimmt, dafs die meisten philosophischen Normen für das Leben unbrauchbar wären und das Leben der meisten Denker mit ihrer Lehre nichts gemeinsam hätte. Allein die Geschichte der Philosophie zeigt jedem, der sie kennt, das klare Gegenteil: bei den meisten grofsen Philosophen und bei vielen ihrer Schüler finden wir eine weitgehende Übereinstimmung zwischen Leben und Lehre, und wo das erstere hinter dem letzteren zurückbleibt, zeigt sich eben nur der Abstand zwischen Ideal und Wirklichkeit, der alles Menschliche durchzieht: es geht den Sittenlehren der grofsen Religionen, des Christentums zumal, nicht die Spur anders, und doch wird es niemandem einfallen, hieraus den Schlufs zu ziehen, dafs diese Lehren praktisch wertlos wären.

Eine nicht grofse aber wichtige Reihe von Erkenntnissen; eine Methode zu denken, deren Ziel es ist, in den einzelnen Erscheinungen eine Einheit, einen allgemeinen Zusammenhang zu erkennen; eine Überzeugung, die aus diesem Zusammenhang die Normen für ein sittliches Leben schöpft: hiermit möchten die wesentlichsten Errungenschaften der Philosophie in ihren grofsen Zügen gekennzeichnet sein.

Und nun ist es nicht schwer, zu schliefsen, was die Philosophie für die Jugendbildung, was sie für unseren höheren Unterricht insbesondere zu leisten vermag, und was für Ziele und Aufgaben einem propädeutischen Unterricht hieraus erwachsen müssen.

Zunächst wird es offenbar die Aufgabe eines solchen Unterrichts sein, jenen festen Bestand logischer und psychologischer Bestimmungen und Erkenntnisse, den man als das unmittelbare und positive Ergebnis der philosophischen Wissenschaft bezeichnen darf, den Schülern zu überliefern und ihnen auf diese Weise eine Reihe notwendiger Vorkenntnisse für das akademische Studium zu verschaffen. In früheren Zeiten fiel diese Aufgabe der Universität zu: die vorbereitende Artistenfakultät, welche den Übergang von der Lateinschule zur Universität vermittelte, hatte neben anderen Aufgaben allgemeiner Art insbesondere auch diese zu erfüllen. Heute klafft hier eine unausgefüllte Lücke in der akademischen Bildung der meisten unserer Studenten und Studierten, und wenn ihnen auch Lektüre und Leben der Sache nach manches von dem zuführen mögen, was längst Gemeingut aller Gebildeten geworden ist, so bleibt es doch immerhin eine schwere Schädigung des Bildungsstandes unserer Gelehrten und Beamten, wenn, wie das im heutigen Deutschland der Fall ist, ein grofser Teil von ihnen die Grundbegriffe der Logik und die wichtigsten Gesetze der Psychologie noch nicht einmal dem Namen nach kennt, — eine Schädigung schon darum, weil ihnen das volle Verständnis für die wissenschaftliche (keineswegs nur die philosophische) Ausdrucksweise früherer Zeiten, in denen jeder, der litterarisch thätig war, jene Grundbegriffe

kannte und benutzte, notwendiger Weise verkümmert werden mufs. Wie häufig begegnet uns eine naive Unkenntnis der einfachsten logischen Formen und Begriffe, und das bei Männern, die längst in Amt und Würden, ja selbst im Lehramt sind. Kann man aber daran zweifeln, dafs es eine ebenso grofse Lücke in der Allgemeinbildung ist, nicht zu wissen, wie ein logischer Schlufs aussieht oder was der Satz vom Widerspruch bedeutet, als den Pythagoräischen Lehrsatz nicht zu kennen? Woher aber sollen unsere heutigen Juristen und Mediziner, ja unsere Oberlehrer von diesen und wichtigeren Dingen etwas wissen, wenn sie nicht ein vereinzelter Zufall in ein logisches Kolleg verschlägt?

Aber freilich, so wichtig diese positiven Kenntnisse sind, so bilden sie doch nur einen Teil — und nicht einmal den wesentlichsten — von dem, was der propädeutische Unterricht erreichen kann und soll: seine Aufgabe geht weit darüber hinaus. Wie in der philosophischen Wissenschaft selbst, so ist auch für die Propädeutik die Art zu denken, die Methode, von weit allgemeinerer Bedeutung und Fruchtbarkeit als die einzelnen noch so feststehenden und bedeutungsvollen Resultate es sein können. In die philosophische Denkweise einzuführen: das mufs das wichtigste Ziel jedes philosophischen Unterichts sein. In der Abstraktion erkannten wir vorhin die Form und das wesentlichste Mittel des philosophischen Denkens. Die Entwickelung und Stärkung des Abstraktionsvermögens beim Schüler wird mithin eine erste und wesentliche Wirkung des philosophischen Unterrichts sein. So wichtig dieselbe aber für die formale Bildung des Verstandes ist, so ist es nicht zu leugnen, dafs die philosophische Propädeutik auf unserem heutigen Gymnasium diese Aufgabe mit einer grofsen, vielleicht schon allzugrofsen Anzahl anderer Lehrstunden teilen würde. Auch in der Mathematik, auch in der Grammatik der verschiedenen Sprachen ist die Ausbildung der Abstraktionsfähigkeit eine der wesentlichsten allgemeinen und formalen Ziele. Es würde mithin der philosophische Unterricht nach dieser Seite nicht gerade als unentbehrlich bezeichnet werden können, wenn er immerhin auch hierfür wertvoll bliebe.

Anders dagegen liegt es mit jenem allgemeinsten Charakterzug des philosophischen Denkens, dem Streben nach Zusammenfassung, nach Einheit und Einheitlichkeit der Erkenntnis.

Eine bunte Mannigfaltigkeit unzusammenhängender Lehrfächer wird dem heutigen Gymnasium durch die gebieterische Notwendigkeit aufgezwungen. Aus diesem Vielerlei verschiedener Wissensgebiete lassen sich allenfalls zwei Gruppen gestalten, von denen jede für sich wenigstens einen gewissen Zusammenhang aufweist: die realistische und die humanistische. Auch dieser Zusammenhang freilich bleibt locker genug, und zwischen beiden Gruppen gar klafft in dem heutigen Unterrichtsbetrieb ein unausgefüllter Spalt: sie scheinen nichts mit einander gemeinsam zu haben. In verwirrender Buntheit wechseln die Lehrfächer ab; jedes geht seinen Weg für sich, wirkt für sich auf den Geist des Schülers ein, und keines giebt ihm die Möglichkeit, das, was er auf den verschiedenen Gebieten gelernt hat, zu einer Einheit der Anschauungsweise und des Denkens zusammenzufassen.

Diese Einheit — das tritt jetzt klar hervor — kann nur durch die Philosophie gegeben werden. In ihr gipfeln, auf sie führen die Ergebnisse und Erkenntnisse, welche aus den verschiedenen Gebieten beider Gruppen, der humanistischen sowohl wie der realistischen, gewonnen werden. Indem sie lehrt, diese Erkenntnisse nach ihrer allgemeinen Seite hin zu verstehen und zu würdigen, den gesetzmäfsigen Zusammenhang zu finden, welcher die getrennten Gebiete be-

herrscht, verknüpft sie das Mannigfaltige zu einer grofsen Einheit, eben der Einheit der Anschauung und Denkweise, die wir suchen. In diesem Sinne also bildet die Philosophie zwar nicht den Mittel- oder Ausgangspunkt, wohl aber den Gipfel- oder Endpunkt des gesamten Unterrichts; wer diesen Gipfelpunkt erstiegen hat, der sieht das ganze mannigfaltige Gebiet, das er schrittweise durchmessen, in seinem Zusammenhang vor sich liegen.

Diese Einheit aber kann, wie die Einheit der Philosophie überhaupt, nicht auf einem Dogma, sondern nur auf einer Methode, nicht auf einem einzelnen Gedanken, sondern nur auf der Art und Richtung des Denkens beruhen. Es ist nicht ein System, das dem Schüler dogmatisch überliefert, es ist das Bedürfnis und das Streben nach Einheit und Einheitlichkeit, das ihm eingepflanzt werden soll. Den Zusammenhang zu suchen zwischen den vielen einzelnen Kenntnissen, die er sich zusammenhangslos nach und nebeneinander erworben hat: das ist es, was der philosophische Unterricht ihn lehren soll. Das Bedürfnis und die Fähigkeit, in der Einzelerfahrung, der Einzelerkenntnis überall den allgemeinen Wert, den grofsen Zusammenhang zu erblicken oder wenigstens zu suchen, das ist es, was der Schüler der Philosophie und allein der Philosophie verdanken kann.

Der Philosophie allein, aber freilich nicht allein dem philosophischen Fachunterricht. Denn es ist klar, dafs die übrigen Lehrfächer sämtlich dem philosophischen Unterricht zu Hilfe kommen müssen, wenn er wirklich dauernde erzieherische Resultate haben soll. Sie müssen ihn in gewissem Sinne vorbereiten, und das können sie nur, wenn auch sie in jenem hohen und allgemeinen Sinne erteilt werden, den wir als den eigentlich philosophischen bezeichnet haben. Nicht dafs dieser Geist in jeder Einzelheit zu Tage treten könnte, noch viel weniger, dafs die einzelnen exakten oder humanistischen Fächer von philosophischen Formulierungen oder Gedanken anheben dürften. Versuche in diesem Sinne weist die Schullitteratur auf, aber sie sind von vornherein verfehlt. Nein, das erste und hauptsächlichste, was jeder Fachunterricht dem Schüler einpflanzen mufs, wird vor wie nach der „Respekt vor den Thatsachen“ sein nebst seiner Konsequenz, dem ehrlichen Streben, die Thatsachen als solche behalten und beherrschen zu lernen. Aber mit diesem Ziele wird sich, sobald wenigstens die elementaren Stufen überwunden sind, stets das Streben vereinigen lassen, die allgemeine Bedeutung der einzelnen Erscheinungen, die allgemeinen Gesetze, denen sie unterliegen, ins Auge zu fassen, und vielfach wird es einem philosophisch gebildeten Fachlehrer auch innerhalb der einzelnen Lehrfächer gelingen, die Betrachtung bis an jene Grenze zu führen, wo das philosophische Problem beginnt.

Heute mufs es jedem auffallen — am meisten vielleicht dem Lehrer des Deutschen —, wie schwer unsere Primaner auf bestimmte allgemeine Begriffe und Formulierungen zu bringen sind, auch wenn dieselben an sich nahe genug liegen; so z. B. auf Gegensätze wie Zufall und Notwendigkeit, Phantasie und Gedächtnis, Kraft und Materie. In die Schuld daran können sich so ziemlich die gesamten Lehrfächer teilen. Sie müfsten es überall neben der Einprägung des besonderen Gegenstandes als eines ihrer wesentlichen Ziele betrachten, bestimmte allgemeine Vorstellungen und Gesichtspunkte zu geben, — was die Einprägung des besonderen Stoffes ja keineswegs hindert —, die humanistischen Fächer müfsten psychologische, die exakten logisch-erkenntnistheoretische Auffassungsart vorbereiten; und die Stoff- und Allgemeinbegriffe, die sie überliefern, müfsten in solche Kategorien gleichsam ausmünden. Es ist freilich schwer, die Schüler in philosophische Probleme einzuführen, wenn etwa in der Physik oder in der deutschen Stunde nichts dafür gethan ist, um sie für diese Probleme empfänglich zu machen. Wer auf unsern jetzigen

Gymnasien einen solchen Versuch macht, der wird das in den meisten Fällen peinlich empfinden müssen; und hier liegt gewifs nicht der letzte der Gründe, der den propädeutischen Unterricht in den sechziger und siebziger Jahren so unfruchtbar gemacht hat. Wo aber ein philosophisch gebildeter Direktor an der Spitze eines tüchtigen Kollegiums die Lehrer für seine Prima auszuwählen und den Geist des Unterrichts zu beeinflussen versteht, wo er selbst in diesem Sinne den philosophischen Unterricht erteilt, da kann von der Propädeutik aus ein belebender Hauch über die ganze Anstalt oder wenigstens ihre oberen Klassen sich verbreiten, und umgekehrt wird die Propädeutikstunde hierdurch nicht nur zum umfassenden Abschlufs des Gymnasialkursus, sondern auch zu einer reichen Quelle neuer Anregungen und Studientriebe[1]).

Ähnlich wie mit der theoretischen, verhält es sich auch mit der ethischen Seite der Philosophie. Ebensowenig wie dort kann es sich hier darum handeln, den Schülern ein bestimmtes System dogmatisch zu überliefern. Es giebt kein philosophisches Moralsystem, dessen Anspruch auf allgemeine Giltigkeit so fest begründet wäre, dafs man es dem Schulunterricht zu Grunde legen könnte, und wir müssen es dem Religionsunterricht überlassen, die Moral, die er lehrt, auf seine Weise systematisch zu begründen. Ungerecht wäre es aber auch, von dem philosophischen Unterricht zu verlangen, dafs er die Schüler unmittelbar zu sittlichem Handeln veranlassen, dafs sich seine Wirkung an ihrem Verhalten ohne weiteres kundgeben sollte. Das sittliche Betragen der Jugend, zumal das, was man in der Schule so zu nennen pflegt, beruht in allererster Linie auf der sittlichen Gewöhnung; die intellektuelle Bildung kann dieselbe unterstützen und stärken, aber diese praktische Wirkung wird immer nur mittelbar eintreten oder doch zu beobachten sein. Das Nachdenken über sittliche Fragen macht noch nicht sittlich, und die blofse schulmäfsige Aufnahme moralischer Dogmen und Systeme noch viel weniger. Aber doch ist es zweifellos von erzieherischem Werte, wenn der Schüler durch einen philosophischen Unterricht daran gewöhnt wird, über Fragen der Moral mit all der Gründlichkeit und Schärfe nachzudenken, die er sonst nur auf theoretische Aufgaben zu verwenden gewohnt ist, wenn er dazu angeleitet wird, auch hier den grofsen allgemeinen Zusammenhang stets ins Auge zu fassen, in dem die Handlungen des Menschen mit den Gesetzen der sittlichen wie der äufseren Welt stehn. Wenn ein solches Nachdenken auch zunächst nicht auf sein Thun von Einflufs zu sein braucht: auf sein moralisches Urteil wird es sicherlich nicht ohne Einflufs bleiben; es wird ihn nachdenklicher und gerechter machen, und an die Stelle des öden Moralisierens, in dem sich die Aufsätze unserer Schüler heute so gern ergehen, wird ein verständnisvolles Eindringen in sittliche Fragen und Motive treten. Mit einem Worte, das, was die Schulsprache mit einem vielfach mifsbrauchten Ausdruck als sittlichen Ernst bezeichnet, wird durch die Anleitung, über sittliche Fragen ernsthaft nachzudenken, in einer Weise vertieft und gestärkt, die auf die Dauer,

---

[1]) Dieser Ausblick ist kein Phantasiegebilde; er entspricht dem Bilde, das im Jahre 1896 das jetzige K. K. Maximiliansgymnasium in Wien unter der Leitung seines trefflichen Direktors J. Loos bot. Der Direktor selbst erteilte den propädeutischen Unterricht in beiden Oberklassen und zog in lebhafter und didaktisch geschickter Weise die übrigen Fächer in den Kreis der Betrachtung. Eine Reihe tüchtiger und philosophisch geschulter Lehrer hatten diese Betrachtungsweise in ihren Fachstunden vorbereitet, und der Unterricht, an dem die Schüler sich aufs lebhafteste beteiligten, bot ein höchst erfreuliches Bild davon dar, was die Propädeutik leisten soll und kann.

wenn auch vielleicht erst in späteren Lebensabschnitten, auch auf das praktische Verhalten nicht ohne Wirkung bleiben kann.

Auch hier also, wie in der theoretischen Philosophie, ist es die Richtung, die Methode des Denkens, was dem Gegenstande seinen erzieherischen Wert giebt. Nicht einzelne moralische Gesetze und Theorien, die Gewohnheit, über ethische Grundsätze und Fragen in einem philosophischen Sinne nachzudenken, ist es, was der philosophische Unterricht dem Schüler einprägen soll. Und auch hier ist das Wesentliche das Streben nach der Erkenntnis des allgemeinen Zusammenhangs der sittlichen Welt, des Zusammenhangs, durch welchen der Einzelne mit dem grofsen Ganzen unlösbar verknüpft ist. —

Es ist gewifs: das Bedürfnis nach solchen Anleitungen und Erörterungen ist nicht nur objektiv vorhanden, sondern es wird von den Schülern auch subjektiv und zwar sehr dringend empfunden. Jünglinge im Alter unserer Primaner haben, wenn sie nur einigermafsen intellektuell veranlagt sind, gemeinhin ein starkes Interesse für philosophische Fragen; mit derselben Vorliebe, mit der das Knabenalter nach neuen Anschauungen strebt, wendet sich der Jüngling allgemeinen Problemen und Ideen zu. Natürlich genug: das erste Erwachen des Empfindungslebens, die ersten bewufsten inneren Erfahrungen, die ersten sittlichen Kämpfe fallen in dieses Alter. Das Gefühl für das, was das eigene Ich von der Gemeinschaft der Genossen trennt und doch wieder mit ihr verbindet, erwacht, peinigend zugleich und beglückend, und die junge Seele sucht nach Klarheit in diesem Gewirr, nach festen Normen in dem Wechsel der Stimmungen und Willensstrebungen, welche dieses entscheidendste Übergangsalter erfüllen. In dieser Lage nun greift der Jüngling naturgemäfs umher in dem geistigen Rüstzeug, das ihm Unterricht und eigene Beschäftigung zuführen und sucht hier die Waffen, die ihm Klarheit erkämpfen sollen. Mancher findet in der Religion den Hort, den er braucht; aber den meisten gerät gerade auf dieser Entwickelungsstufe auch die religiöse Überzeugung ins Wanken und bedarf der Stütze von anderer Seite, wenn sie nicht für immer verloren gehen soll. Für nicht wenige bietet die Welt der Dichtung, die hohen Gestalten und erhabenen Ideen unserer klassischen Poesie eine Art von Zuflucht; aber es sind doch schliefslich nur die vorwiegend nach Seiten der Phantasie und des Gefühlslebens veranlagten Geister, die hier ein Genüge finden. Für die eigentlich intellektuellen Bedürfnisse, die Fragen, die vom Verstande Antwort fordern, die Strebungen, die von dem Richterstuhl der Vernunft geprüft und gutgeheifsen sein wollen, giebt es nur ein Mittel der Befriedigung: das philosophische Denken.

Daher der Eifer, mit dem junge Leute dieses Alters jede allgemeine Frage, jedes philosophische Problem aufzunehmen pflegen. Ich habe es oft in der Klasse beobachten können, wie die Augen leuchten und die Gesichter sich spannen und beleben, wenn man eine solche Frage einmal zur Diskussion stellt; ich bin auch Zeuge gewesen, mit welchem Eifer die Primaner in Württemberg und Österreich, die in dieser Hinsicht besser gestellt sind als ihre norddeutschen Kameraden, diesem Unterricht folgen. Und gewifs werden mir viele Kollegen diese Erfahrungen bestätigen können; gewifs werden viele, wie ich selbst, sich des leidenschaftlichen Interesses erinnern, mit dem sie sich als 17, 18 jährige Jünglinge diesen Fragen zuwandten, wenn sie ihnen einmal ein einsichtsvoller Lehrer nahe brachte. Welches Recht haben wir und welchen Grund, diesem leidenschaftlichen Interesse, diesem tiefen Bedürfnis Befriedigung zu versagen und statt

dessen Eifer und Liebe für Gegenstände zu verlangen, die der Neigung und dem Bedürfnis der Jugend weit ferner liegen?

Es ist freilich wahr, dafs das Interesse der jungen Leute sich zumeist Problemen zuwendet, auf welche die Philosophie eine Antwort oder wenigstens eine befriedigende Antwort nicht hat: die uralten Probleme der Metaphysik, die in den Worten Gott, Freiheit und Unsterblichkeit gipfeln, sind es auch heute noch, welche das metaphysische Bedürfnis der Jugend immer aufs neue hervorrufen. Auch der propädeutische Unterricht vermag selbstverständlich diese Fragen nicht zu lösen, dies Bedürfnis nicht zu befriedigen. Aber er vermag doch wenigstens die Richtung anzubahnen, in welcher der Geist einmal Befriedigung oder wenigstens Beruhigung finden kann; er vermag die jungen Seelen anzuleiten, zwischen Glauben und Wissen zu scheiden. „Es ist schon ein grofser Gewinn“, sagt Kant, „zu wissen, was man verständiger Weise fragen soll“, — und diesen Gewinn vermag die Propädeutik dem angehenden Studenten zu verschaffen.

Es ist ferner nicht zu leugnen, dafs das philosophische Bedürfnis, so lebhaft es sich in den Jahren der geistigen Pubertät zu regen pflegt, im späteren Lebensalter zumeist wieder schwindet, und dafs es daher die wenigsten erwachsenen Leute bedauern, wenn sie in der Jugend niemals zu philosophischem Denken und Studium angeregt worden sind. Aber gerade dies sollte es doppelt dringlich machen, das rechte Alter und die rechte Stimmung wahrzunehmen, um den jungen Menschen die Philosophie nahe zu bringen. Denn es ist doch schliefslich wohl Zweck und Pflicht der Jugenderziehung, geistige Bedürfnisse wach zu erhalten, nicht aber sie dadurch, dafs man sie ignoriert, abzustumpfen. Schopenhauer macht einmal die feine und geistreiche Bemerkung: es gebe eine Jugendintellektualität, wie es eine Jugendschönheit gebe, und wie die letztere, so pflege auch die erstere sich mit den Jahren zu verlieren. Gewifs, selbst die beste Jugendbildung kann nicht bewirken, dafs der Durchschnitt der Menschen, in den Jahren des praktischen Handelns, des Kampfes ums Dasein und um die eigene Stellung, in den Jahren, wo das Triebleben gröber und materieller auftritt, theoretischen Problemen ein gleich einseitiges und starkes Interesse entgegenbrächte, wie in jenen Jugendjahren, wo der heranreifende Jüngling normaler Weise vor materiellen Sorgen und praktischen Kämpfen geschützt ist, und sein Leben sich wesentlich um Aufgaben und Pflichten ideeller Art bewegt. Aber gerade darum mufs eine wahre Erziehung dafür sorgen, dafs ihre Zöglinge sich möglichst viel von jener „Jugendintellektualität“ in das spätere Leben hinüberretten, damit die Gewalt der Willenstriebe durch die Kraft des intellektuellen Lebens gemildert und eingedämmt werde. Denn die Nachhaltigkeit, mit der sich jene höchsten Interessen im späteren Alter behaupten, hängt doch zweifellos zum guten Teil von der Kraft und Tiefe ab, die ihnen die Jugendbildung dereinst zu verleihen vermocht hat. Zum wenigsten dafür kann und mufs ein philosophischer Unterricht sorgen, dafs diejenigen Schüler, welche einen Gelehrtenberuf ergreifen, über ihrem einzelnen Fach nicht den grofsen Zusammenhang aller Wissenschaft aus dem Auge verlieren, nicht die höchsten Probleme des menschlichen Denkens geringschätzen, in deren Dienst doch jede Fachwissenschaft in letzter Linie steht, und durch die sie erst ihren tieferen Sinn und Wert empfängt. —

Welches nun die zweckentsprechendste Gestaltung des propädeutischen Unterrichts sein würde, darüber fehlt es uns in Preufsen zwar gänzlich an positiven Erfahrungen (denn die Erfahrungen aus den sechziger und siebziger Jahren sind nur negativ zu verwerten), aber keineswegs an mehr oder weniger durchdachten Vorschlägen. Unter diesen Umständen wird es, wenn man

erst einmal ernsthaft daran denkt, den Unterricht in der Philosophie wieder einzuführen, das Richtigste sein, ihm nach innen hin eine gewisse Freiheit der Entwickelung zu lassen. Man müfste auch diesen Unterrichtszweig, wie das früher mit allen anderen geschehen ist, sich auswachsen, sich entwickeln lassen: allzu vieles und allzu frühes Reglementieren würde sicherlich nur hemmen und schädigen. Vielleicht, dafs sich dann im Laufe der Zeit eine feste Gestalt, eine gleichmäfsige Methode herausbildet; wahrscheinlicher, dafs die Persönlichkeit des Lehrers gerade in diesem Fach stets einen freieren Spielraum fordern wird. Gut, dann gewähre man ihr denselben; zum Schaden des Unterrichts und der Schüler wird es gewifs nicht gereichen, vorausgesetzt nur, dafs Behörden und Direktoren für die richtige Auswahl der Persönlichkeiten Sorge tragen und den Unterricht nicht, wie das in den anderen Fällen zumeist üblich ist, einfach nach dem Dienstalter verteilen. Die Hauptgesichtspunkte freilich, die sich uns aus den vorigen Betrachtungen ergeben haben, müfsten ein- für allemal festgehalten werden. Es kann sich niemals darum handeln, philosophische Dogmen vorzutragen, sondern die Aufgabe ist: die Schüler in eine philosophische Denkweise einzuführen und ihnen die Probleme, die sich aus ihren bisherigen Studien ergeben, oder die ihrem Alter besonders naheliegen, im Lichte dieser Denkweise zu zeigen; die Aufgabe ist: Bedürfnis und Streben nach Zusammenhang ihrer Kenntnisse in die jungen Seelen zu pflanzen oder, wo es vorhanden ist, zu fördern. Probleme und Fragen sind es, Anregungen und Richtungen, welche der propädeutische Unterricht dem Schüler der obersten Stufen übermitteln soll, nicht dogmatische Antworten oder dialektische Schematik. Hungrig soll er ihn machen, nicht satt. Er soll ihn zur Universität entlassen mit der brennenden Begierde, die Probleme weiter zu verfolgen, die er in ihm angeregt hat. Das bedeutet Propädentik.

Und noch ein zweiter Punkt ist für die Methode des Unterrichts von entscheidender Wichtigkeit. Die Propädentik mufs, wenn sie die beabsichtigte Wirkung haben soll, den Schüler an die Probleme selbst heranführen, dieselben unmittelbar in ihm lebendig machen, nicht wiederum, wie das der Gymnasialunterricht so vielfach thut, den Gegenstand durch Lektüre vermitteln und ihm zunächst zeigen, was für Andere Problem gewesen ist. Der propädeutische Unterricht, der an Lektüre anschliefst, wird immer Gefahr laufen, in der Lektüre stecken zu bleiben, d. h. sich wesentlich auf die Erklärung philosophischer Lesestücke zu beschränken. Unvermeidlich geradezu wird diese Gefahr, wenn die Lektüre fremden Sprachen angehört und also schon an sich sprachliche Schwierigkeiten bereitet. Nicht darum handelt es sich, mit etwas schwierigeren Materien die Übungen zu wiederholen, zu denen die Schüler in sämtlichen Lektürestunden angehalten werden, sondern darum, sie einmal über das Ganze zu stellen und ihnen zu zeigen, was dieses Ganze und die Probleme, die es in sich birgt, für sie, für uns alle bedeutet. Wie aber können sie das übersehen, wenn sie noch mit Schwierigkeiten des sprachlichen und historischen Verständnisses zu ringen haben? Will man daher, was ja von vielen Seiten befürwortet wird, ein propädeutisches Lesebuch benutzen, so müfste es doch in der Weise geschehen, dafs das einzelne Problem zunächst in mündlicher Erörterung ohne jede Textunterlage mit den Schülern durchgesprochen würde; als Abschlufs der Diskussion kann ihnen dann wohl die klassische Form vorgelegt werden, die es durch grofse philosophische Schriftsteller erlangt hat[1]). — Auch einen zusammenhängenden Überblick über die Geschichte der Philosophie, sei es der alten, sei es der neueren

[1]) In diesem Sinne hat A. Höfler seine kleine aber inhaltreiche Sammlung zusammengestellt.

würde man aus denselben Gründen dem Gange des Unterrichts nicht zu Grunde legen dürfen; höchstens als Abschlufs wäre er am Platze; doch scheint es mir, man überläfst die Geschichte der Philosophie, für die es dem Gymnasiasten doch noch an der nötigen Grundlage fehlt, besser ganz der Universität.

Für den Gang des Unterrichts erscheint es am natürlichsten, dafs derselbe sich zunächst an den positiven Lehrstoff in Psychologie und Logik anschliefst, der das eigentliche „Pensum“ bildet. Hieraus würden sich mithin zwei entsprechende Kurse ergeben, wie denn die österreichischen Lehrpläne in VII (Unter-Prima) Logik, in VIII (Ober-Prima) Psychologie vorschreiben. Diese beiden Kurse bilden den Rahmen: was an erkenntnistheoretischen, ästhetischen und ethischen Problemen zur Erörterung kommen soll, läfst sich ohne Mühe innerhalb derselben unterbringen oder doch anknüpfen. In der Auswahl dieser Probleme wird man dem Lehrer je nach eigener Neigung und der Begabung seiner Schüler eine ziemlich weite Freiheit geben dürfen, ja müssen. Dafs die Form des Unterrichts die sokratische sein mufs, ist für jeden philosophisch gebildeten Pädagogen selbstverständlich. Ein kurz gefafstes Lehrbuch mufs die positiven Ergebnisse des Unterrichts, zu denen aufser dem eigentlichen logischen und psychologischen Lernstoff auch eine scharfe Formulierung der wichtigsten erörterten Probleme zu rechnen ist, zum Zwecke häuslicher Wiederholung festhalten.

Mit dem letzten Punkte nun berühren wir schon die äufsere Einrichtung des Unterrichts. Auch mit dieser steht es so, dafs die Erfahrungen, die in Preufsen vor dem Jahre 1882 gemacht worden sind, uns nur lehren können, wie die Sache nicht angegriffen werden darf, wenn sie Erfolg haben soll. Nicht bewährt hat sich zunächst die Vereinigung mit dem deutschen Unterricht. Das Verhältnis der verschiedenen Einzelfächer zur Philosophie ist freilich kein gleich enges, und eine Litteratur, die so von philosophischem Geiste durchtränkt ist wie die klassische deutsche, führt naturgemäfs weit unmittelbarer an die philosophische Betrachtung heran, wie die meisten übrigen Studiengegenstände. Dennoch ist es verkehrt, die Propädeutik als eine Art von Appendix einem fremden Lehrfache anzuhängen. Denn ihr Wert beruht, wie wir oben des näheren gesehen haben, zum wesentlichen Teile darauf, dafs sie über der Gesamtheit der anderen Lehrgegenstände steht und ihre Betrachtungen an sie alle anknüpft. Aber auch rein äufserlich genommen ist es klar, dafs die Auswahl eines geeigneten Lehrers durch solche Bestimmungen ungemein erschwert, ja oft unmöglich gemacht werden mufs. Denn unsere heutigen Germanisten haben nur ausnahmsweise eine gründliche philosophische Bildung; und weit häufiger wird, nach meinen Erfahrungen wenigstens, etwa der Physiker des Gymnasiums die philosophischen Fragen und Methoden soweit beherrschen, dafs er imstande ist, die Schüler in dieselbe einzuführen; wie denn in Österreich häufig, aber nicht immer, der erste Physiker Propädeutik lehrt. Warum aber sollte nicht auch ein philosophisch gebildeter Altphilologe oder Historiker den propädeutischen Unterricht erteilen?

Nicht bewährt hat sich ferner die der Propädeutik eingeräumte Unterrichtszeit: zwei Jahre hindurch eine Stunde wöchentlich. Es war schon zu der Zeit, wo jene Bestimmung noch galt, ziemlich allgemein zugegeben, dafs der Unterricht durch eine solche Anordnung allzusehr auseinander gerissen und zersplittert würde, und es war vielfach üblich, dafs der deutsche Lehrer die Stunden zusammenlegte und etwa sechs Wochen im Jahre nur Propädeutik lehrte, die übrige Zeit aber auf das Deutsche verwandte, ohne sich um die Philosophie zu kümmern. Dafs auch auf diese Weise kein nachhaltiger Erfolg erzielt werden kann, mufs jedem Pädagogen klar sein. Auf

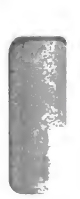
den Primaner dringt im Laufe eines Jahres eine solche Fülle verschiedener Eindrücke und neuer Anschauungen aus Schule und Leben ein, er ist dabei geistig noch so völlig im Flufs, dafs jeder Bildungsstoff, der sich wirksam erweisen soll, Zeit braucht, um Wurzeln in der jungen Seele zu schlagen. Die lebhaftesten intellektuellen Eindrücke werden rasch von andern überwuchert und verkümmern, wenn sie nicht länger als sechs bis acht Wochen hindurch im Jahre erneuert werden, — ganz abgesehen davon, dafs die Stundenzahl, die auf diese Weise für die Propädeutik herauskommt, an sich zu gering ist, als dafs man auch nur die allerwichtigsten ihrer Aufgaben einigermafsen bewältigen könnte. Will man die Philosophie auf unseren Gymnasien wieder zulassen — und früher oder später wird man es wollen müssen —, so mufs man sich auch entschliefsen, ihr einen Platz als selbständiges Fach unter anderen Fächern einzuräumen und ihr soviel Raum zu gewähren, wie den übrigen Gegenständen als Minimum auf unseren Stundenplänen eingeräumt ist: nämlich zwei Wochenstunden und zwar in beiden Primen, da das letzte Schuljahr durch Examensnöte und -Arbeiten allzusehr in Anspruch genommen wird, als dafs es Zweck haben könnte, hier noch etwas Neues anzupflanzen. Das Vorgeschlagene ist genau der Rahmen, in welchem sich der propädeutische Unterricht in Österreich seit Jahrzehnten bewegt und bewährt hat.

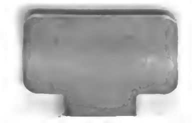
Woher man auf unsern mit Lehrfächern und -Stoffen überhäuften Gymnasien den Raum für ein neues Unterrichtsfach hernehmen solle? Nun, ich glaube, so überaus schwierig wäre es nicht, wenn man nur von der Nützlichkeit und Notwendigkeit der Neuerung erst überzeugt wäre. Wenn irgendwo, so wird das Wort: „wo ein Wille ist, da ist ein Weg“ hier Anwendung finden. Hat doch die letzte preufsische Schulordnung trotz aller Bedrängnis zwei Wochenstunden für die drei obersten Klassen einfach gestrichen. Niemand wird glauben, dafs dadurch für die Primaner eine wesentliche Erleichterung geschaffen ist, und in der That hat der Minister einige Jahre später eine von den beiden gestrichenen Stunden zu Gunsten des Lateinischen ebenso einfach wieder hergestellt. Aber dafs hiermit keine irgend in betracht kommende Hebung der lateinischen Leistungen unserer Primaner erreicht worden ist, wird von Gegnern wie von Freunden des humanistischen Unterrichts so ziemlich einstimmig zugegeben. Man brauchte also nur die siebente Lateinstunde in der Prima aufs neue zu streichen, und die beiden Stunden, welche auf diese Weise gegenüber der früheren Einrichtung erspart werden, für die Propädeutik anzusetzen, so hätte man den nötigen Raum, ohne ein anderes Fach thatsächlich zu beeinträchtigen und ohne die Gesamtzahl von 30 Wochenstunden für den Schüler zu überschreiten.

Sei es dieser oder ein anderer: ein Weg mufs gefunden werden. Es handelt sich hier nicht um ein beliebiges Fach mehr oder weniger, wie Chemie oder Englisch, sondern um die Wissenschaft, die nach einer kurzen, vorübergehenden Periode der Mifsachtung schon längst wieder von allen denen, die nicht blofs auf den Namen von Gelehrten, sondern von wissenschaftlich Gebildeten Anspruch machen, als die herrschende anerkannt wird. Ist sie herrschend und mafsgebend nicht als System, sondern nur in ihren einzelnen Gedankenzügen, Problemstellungen und Gesichtspunkten: um so besser für die Wissenschaft, um so besser für den Unterricht!

Es giebt vielleicht keinen Punkt in unserem höheren Unterrichtswesen, der so deutlich wie dieser zeigt, dafs wir in Gefahr stehen, hinter andern, zum Teil jüngeren Nationen zurückzubleiben. Wollen wir warten, bis die Gefahr Wirklichkeit geworden ist und der deutsche Student, der akademisch Gebildete an philosophischer Bildung, an Weite des Blickes von den

Ausländern überholt wird, bis sich der Ehrenname des Volkes der Denker in sein spottendes Gegenteil verkehrt hat? Es giebt ja anderseits auch keinen Punkt, wo der Hebel so leicht einzusetzen ist, wie hier, wo ohne gewaltsame Umwälzung, ohne Bruch mit der Vergangenheit ein neues und höheres Element in unsere Schule eingeführt werden kann: vielleicht als Ausgang einer allmählichen Verjüngung und Verinnerlichung, in jedem Falle aber an sich schon ein unendlicher Vorteil für unsere Jugend und für das Volk, das zu führen diese Jugend dereinst berufen ist. Denn noch einmal sei es gesagt, und schlimm genug, dafs man es in Deutschland am Ende des neunzehnten Jahrhunderts noch sagen mufs: es giebt keinen Lehrgegenstand, kein Bildungselement, das in gleichem Mafse die Wirkung hat, den Blick weiter, das Urteil gerechter, das Wollen mafsvoller zu gestalten, als ein verständig geleitetes Studium der Philosophie.





Druck von W. Pormetter in Berlin.